IUFM DE BOURGOGNE

Isabelle GREGORI Centre IUFM de Dijon

Professeur des écoles Année 2005

Mémoire professionnel

Comment améliorer la compréhension des consignes ?

Directeur de mémoire : Mme Denise Rum N° 04STA0022

SOMMAIRE

Introduction p 4

I. La consigne : mode d'emploi p 5

1. **Différentes définitions** p 5
   a) Définition du *Petit Larousse* p 5
   b) Définition du *dictionnaire des concepts-clés* p 6
   c) Définition de *Comprendre les énoncés et les consignes* p 6
   d) Définition de *Travailler avec méthode* p 6
   e) Ma définition p 7

2. **Les formes de consignes** p 7
   a) Orale/ écrite/ gestuelle/ implicite p 7
   b) Courte/ longue p 8
   c) Simple/ Composée p 9
   d) Ouverte / fermée p 9
   e) A faible / fort guidage p 10
   f) Impersonnelle/ à forte implication p 11

3. **Les fonctions des consignes** p 11
   a) Les consignes – but p 12
   b) Les consignes – procédure p 12
   c) Les consignes – guidage p 12
   d) Les consignes – critère p 12
   e) Les consignes comportementales p 13

4. **Les composantes didactiques** p 13
   a) La relation maître – élève p 13
   b) La notion de contrat didactique p 14
   c) La consigne en mathématiques p 15

II. Comprendre les consignes : une composante du métier d'élève p 16

1. **Les programmes de 2002** p 16
2. **Représentations des élèves** p 18
3. **L'importance de la consigne dans la phase de dévolution** p 22
4. **Comportements pouvant induire des erreurs de l'élève** p 23
   a) Difficulté à relier consigne/ tâche/ savoirs p 23
   b) Difficultés liées au vocabulaire employé p 24
   c) Des mauvais comportements de lecture p 24
   d) Tous les élèves ne fonctionnent pas de la même façon p 25
5. **Des activités de remédiation** p 26
6. **Les élèves de maternelle face aux consignes** p 27

III. La responsabilité du maître p 29

1. **Les conceptions des enseignants** p 29
2. **Tendre vers une consigne «idéale»** p 30
   a) Son lien avec l'objectif p 30
   b) Vérifier son niveau de formulation p 31
   c) Choix du vocabulaire p 31
   d) Choisir la forme des consignes p 32
3. **La passation des consignes : un moment critique** p 33
4. **Prendre en compte l'hétérogénéité des élèves** p 34
5. **Analyse des erreurs** p 34

IV. Un travail mené en moyenne section p 36

1. **Premier atelier : découverte de la constellation du 6** p 36
   a) Présentation de l'activité p 36
   b) Déroulement p 37
   c) Synthèse p 39

2. Deuxième atelier : la bande numérique p 40

a) Présentation de l'activité p 40

b) Déroulement p 40

c) Synthèse p 41

3. Troisième atelier : réaliser une collection identique p 42

a) Présentation de l'activité p 42

b) Déroulement p 42

c) Synthèse p 42

4. Quatrième et cinquième ateliers : jeux de société p 43

a) Présentation des activités p 43

b) Déroulement p 44

c) Synthèse p 45

Conclusion p 47

Bibliographie p 49

Annexes p 50

INTRODUCTION

Lors de mes différents stages accompagnés et en responsabilité, j'ai été frappée par la nécessité de réitérer mes consignes, de m'assurer qu'elles étaient comprises de tous les élèves. En effet, à de nombreuses reprises, je me suis confrontée à l'incompréhension des élèves, il me fallait alors reformuler mes consignes, y ajouter des éléments, les expliquer en détail, voire les accompagner d'un exemple, avant que les élèves puissent entrer en activité.

Il est courant d'entendre des enseignants se plaindre du fait que les consignes ne soient pas respectées. Ils rejettent la responsabilité de cet échec sur les élèves : ils ne seraient pas assez appliqués, manqueraient de bonne volonté ou pire, ne posséderaient pas les compétences requises. Beaucoup de personnes considèrent encore qu'il suffit de dire à quelqu'un ce qu'il doit faire pour qu'il le fasse. Cette représentation de la consigne et du travail scolaire ne correspond pas aux conceptions actuelles de l'enseignement où l'on tend à rendre l'enfant acteur de son apprentissage.

Aussi, me suis-je interrogée sur les facteurs à prendre en compte pour améliorer la compréhension des consignes à l'école et, de la même façon, augmenter l'autonomie des élèves. Car de toute évidence, la consigne est un élément récurrent dans la scolarité d'un élève, elle est le point de départ de tout apprentissage, elle influe donc grandement sur la réussite ou l'échec des élèves. J'ajouterai que l'importance de bien comprendre et suivre une consigne n'est pas limitée au champ scolaire, nous sommes tous confrontés au quotidien à de nombreuses consignes. L'enjeu est alors de taille, il faut donc se demander où résident les difficultés. L'élève est-il vraiment le seul responsable de ses erreurs ?

Ma réflexion m'a conduite à m'interroger sur ce qu'est véritablement une consigne : quelle en est la définition, ses formes, ses différentes fonctions mais aussi quelles en sont les composantes didactiques ? Je me suis ensuite intéressée à déterminer les éléments pouvant provoquer des difficultés de compréhension et aux moyens d'y remédier, du point de vue de l'élève dans un premier temps, puis du point de vue du maître. Enfin, dans une dernière partie, j'aborderai mes expériences et mes observations dans une classe de cycle I.

I. La consigne : mode d’emploi

Avant même d’envisager un travail sur la compréhension des consignes, il convient de définir ce terme. On se rend compte alors que les définitions du mot ‘consigne’ sont plurielles. De même, lorsqu’on s’interroge sur les formes et les fonctions des consignes scolaires, on peut observer une diversité importante. Par ailleurs, j’essaierai de déterminer les composantes didactiques de la consigne mathématique en soulignant l’importance de la relation maître-élève.

1.Différentes définitions

Afin de donner une définition précise du mot consigne, je vais utiliser plusieurs sources.

- Un dictionnaire classique
- Un dictionnaire pédagogique
- Des ouvrages de pédagogie

Ces ouvrages destinés à des publics différents permettent d’explorer les différents aspects de la consigne. Je tenterai par la suite de faire une synthèse de toutes ces définitions en situant cette définition personnelle dans un cadre scolaire, cadre de ce mémoire.

a) Définition du *Petit Larousse*

«Consigne : subst. f. Prescription, ordre donné à quelqu’un sur la conduite qu’il doit tenir. »

Cette définition insiste sur la notion d’obéissance à un ordre émanant d’un supérieur hiérarchique. Dans cet ouvrage, la consigne a rôle d’instruction sans que pour autant ne soient précisés le but, l’objectif à atteindre ni même la manière pour y parvenir.
Il s’agit d’une définition de la vie courante qui ne prend pas vraiment en compte le cadre scolaire.

b) Définition du *dictionnaire des concepts-clés*

«Consigne : ordre donné pour faire effectuer un travail. Enoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.»

Cette définition insiste de la même façon sur le caractère injonctif de la consigne. Cependant, les auteurs prennent en compte le but à atteindre, sans préciser les moyens pour l'atteindre.

c) Définition de *Comprendre les énoncés et les consignes*

«Nous entendrons par «consigne » toute injonction donnée à des élèves à l'école pour telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.).»

Cette définition, comme les autres, souligne la notion d'ordre donné. Néanmoins, le cadre choisi est celui du milieu scolaire : conséquence directe, le destinataire est alors identifié comme étant un élève. Le but de la consigne est précisé : réussir une tâche. Certaines notions, telles la manière pour atteindre le but, la forme de la consigne, ne sont toujours pas évoquées dans cette définition.

Précisons aussi que dans ses ouvrages, J.M Zakhartchouk fait bien la distinction entre énoncé et consigne (d'où le titre) et entre données de l'exercice (étant donné que…) et la consigne proprement dite.

d) Définition de *Travailler avec méthode*

«C'est [une consigne] une courte phrase synthétique, rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel, du cahier d'exercices, du fichier. […] il [le concepteur] donne le plus souvent un ordre qui a pour seul objectif de faire effectuer une tâche précise par l'élève tout en orientant son travail.»

Cette définition est la plus précise de toutes celles mentionnées : on y souligne le caractère injonctif de la consigne, mais les auteurs précisent qui sont les destinataires et l'énonciateur de cette consigne. La notion d'objectif est rappelée, de même que la notion de

moyens pour réaliser la tâche est introduite. Enfin, pour la première fois, une définition met en lumière la forme d'une consigne qui se doit d'être synthétique.

e) Ma définition

Qu'est-ce qu'une consigne ? Je ne prétends pas répondre seule à cette question. Je m'appuierai donc sur les différentes définitions citées. Je vais tenter d'élaborer une définition de la consigne scolaire qui mentionnera plusieurs aspects de celle-ci.

Une consigne est un énoncé écrit ou oral, injonctif, court et précis formulé, par un enseignant, adressé à un élève dans le but de le faire entrer dans une activité qui doit l'amener à atteindre un objectif. Son énoncé peut comporter des éléments qui vont guider l'élève dans sa tâche, tout en laissant à l'élève le choix entre différentes procédures.

Cette définition, qui reste imparfaite, met en évidence la diversité de critères qui constituent une consigne, d'où la difficulté de formuler une bonne consigne. Un des premiers critères concerne le choix de la forme des consignes. Les formes de consignes sont multiples, je vais tenter de les lister et d'expliquer comment elles sont utilisées.

2. Les formes de consignes

La consigne peut revêtir de nombreuses formes. Cette richesse permet aux enseignants de faire un choix adapté aux situations d'apprentissage et aux besoins des élèves.

a) Orale/ écrite/ gestuelle/ implicite

Les consignes orales sont les plus courantes à l'école primaire ; elles sont employées tout au long de la journée par l'enseignant. Elles ne sont pas seulement destinées aux situations d'apprentissage, elles visent aussi à gérer l'organisation du travail, le comportement des élèves, comme par exemple «Rangez vos cahiers !». Les consignes orales ont pour inconvénient d'être éphémères : l'élève ne peut plus s'y référer une fois l'énoncé formulé, de ce fait, l'enseignant doit souvent se répéter.

Les consignes écrites, réservées aux cycles 2 et 3, sont très répandues. Elles peuvent être utilisées dans des exercices de recherche, d'application, d'évaluation. Elles ont la particularité de pouvoir être conçues par l'enseignant mais aussi par des personnes extérieures à la classe (concepteurs de manuels). La forme écrite des consignes autorise une multiplicité de supports : l'enseignant dispose du tableau, des manuels, d'affiches, de fiches d'exercices et du cahier, mais aussi pour les écoles les mieux équipées, de rétroprojecteurs voir même de diaporamas sur ordinateur. En fonction des modalités de travail (collectif ou individuel), des phases d'apprentissage (recherche, mise en commun, institutionnalisation), le maître peut adapter son support. De même, le choix de la forme des écrits est un atout supplémentaire ; une consigne écrite peut prendre la forme de phrases, de pictogrammes ou de schémas. La forme écrite a pour avantage de rester accessible aux élèves tout au long de l'exercice, ce qui privilégie une certaine autonomie. Néanmoins, il n'est pas rare que des consignes orales viennent accompagner, expliciter, reformuler des consignes écrites.

Dans certaines disciplines, les consignes gestuelles sont plus appropriées, en EPS par exemple. En musique, les gestes codés sont nombreux et doivent permettre aux élèves de savoir ce que le maître attend d'eux, par exemple quand le maître ferme le poing, les élèves s'arrêtent de chanter. En langue vivante, surtout en début d'apprentissage, le recours à des consignes gestuelles facilite la compréhension et permet d'éviter le retour au français. Par ailleurs, mimer un geste peut s'avérer plus efficace que de se lancer dans des explications orales sans fin, surtout en maternelle.

Enfin, il ne faut pas oublier de mentionner les consignes implicites. Certaines activités ne nécessitent pas la formulation de consigne. C'est le cas d'activités comme les puzzles ou le Tangram où il suffit de présenter le matériel pour que l'enfant comprenne la tâche à accomplir. Parfois, le fait de montrer en exemple une production finie peut suffire à faire entrer l'élève dans l'activité. Notons aussi que la vie de la classe regorge de consignes implicites liées au vécu des élèves et aux habitudes mises en place par le maître (lever le doigt avant de parler, les rituels du matin).

b) Courte/ longue

Les auteurs de *Travailler avec méthode* définissent une consigne comme une phrase courte. Or ce n'est pas toujours le cas. Dans l'esprit de la plupart des enseignants, une bonne

consigne se doit d'être courte afin d'éviter les difficultés de compréhension. Les consignes longues sont donc considérées comme complexes. En effet, une consigne longue peut contenir plusieurs éléments, l'élève a alors l'obligation de repérer les différentes parties de la consigne. La longueur d'une consigne nécessite une plus grande concentration chez l'élève, les efforts à fournir sont plus importants.

Néanmoins, il semble assez réducteur de situer le niveau de difficulté d'une consigne à sa longueur. J.M. Zakhartchouk précise que la brièveté d'une consigne peut être source de difficulté car elles sont souvent trop denses ou trop peu précises. Une consigne doit comporter tous les éléments nécessaires à la réalisation de la tâche, de telle sorte que l'élève sache exactement quoi faire sans solliciter de nouvelles informations. Toutefois, il convient d'être concis ; ma pratique m'a permis de comprendre que les consignes longues dites incompréhensibles sont souvent des consignes qui auraient pu être plus courtes, rédigées avec plus de soin, avec un vocabulaire mieux choisi.

c) Simple/ composée

Une consigne simple ne donne qu'une tâche à effectuer, elle ne comporte qu'un verbe que l'élève doit repérer. Elle semble aisée à comprendre.

Par contre, une consigne complexe implique plusieurs tâches. L'élève doit solliciter des compétences de lecture sélective pour repérer chaque élément de l'activité, il doit revenir au texte de la consigne après avoir répondu à un élément. Les tâches peuvent être hiérarchisées par étape ou peuvent être à faire simultanément. Les auteurs de *Travailler avec méthode* signalent que de telles consignes ne sont souvent respectées qu'en partie. Ces consignes sont donc plus difficiles à traiter, elles nécessitent des comportements de lecteur plus élaborés. Un travail sur la lecture des consignes doit être mené très tôt afin de développer ces capacités chez les élèves.

d) Ouverte/ fermée

Les consignes fermées ne laissent aucune ambiguïté quant à la tâche à accomplir, par exemple : «Recopie le texte.». Les élèves savent exactement ce qu'on attend d'eux, il en ressort un sentiment sécurisant. On peut rencontrer cette forme dans des exercices où on

évalue des connaissances, des capacités précises. Notons que certaines consignes peuvent apparaître comme fermées à cause d'une mauvaise formulation, par exemple : «As-tu aimé ce livre ?». Le maître en posant cette question attend sans doute des justifications, or on trouvera souvent «oui» ou «non» comme réponse. J'ai fait cette erreur dans un questionnaire donné lors de mon premier stage en responsabilité, j'ai donc pu me rendre compte de l'importance de bien réfléchir à la formulation des consignes et à la part d'implicite qu'elles peuvent contenir.

Les consignes ouvertes tendent à donner une place plus importante à l'élève. On les rencontre souvent dans des situations d'apprentissage d'approche constructiviste, l'élève est au centre du processus d'apprentissage. Cette ouverture favorise le développement de stratégie, on évalue, développe des comportements de recherche, d'analyse.

Il semble que les consignes ouvertes soient plus gratifiantes. Notons que certaines formulations peuvent perturber l'élève. Citons le cas des rédactions libres, «Ecris une rédaction sur le sujet de ton choix.», beaucoup d'enfants ne seront pas quoi écrire, privés de tout cadre. Certains se poseront la question suivante «Qu'est-ce que le maître attend de moi ?». Le contrat didactique n'est pas évident ici. Par ailleurs, l'emploi de consignes ouvertes peut déboucher sur des réponses non prévues par l'enseignant, comme le soulignent J. Briand et M.C Chevalier. Or si les réponses sont correctes et pertinentes, l'enseignant se doit de les valider. Ces auteurs pour illustrer leurs propos ont choisi un exemple parlant. Voici deux consignes qui pourraient convenir à un même exercice : «Démontrez que les points Q, U, A ne sont pas alignés» et «Que pouvez-vous dire des points Q, U, A ?». La première consigne est précise, il n'y a aucun doute sur le type de réponse attendue. La seconde consigne si elle a été donnée par rapport à un objectif précis peut néanmoins conduire à des réponses variées et intéressantes.

e) A faible/ fort guidage

J.M. Zakhartchouk met en évidence l'importance d'alterner les consignes à guidage très fort, c'est-à-dire des consignes «accompagnées de multiples explications et conseils» et les consignes à guidage faible qui comporte une part d'implicite.

Les consignes guidantes semblent être réservées à des moments précis, en début d'un apprentissage. Elles n'indiquent pas seulement ce que l'élève doit faire, mais peuvent l'orienter dans le choix de procédures, de stratégies. Les consignes à guidage faible s'apparentent à des consignes ouvertes, une part d'implicite peut y être présente, l'élève est laissé libre dans sa démarche. On le laisse plus autonome. Il est évident qu'il faut mener un travail régulier sur l'implicite et la lecture de consignes pour développer cette autonomie et favoriser la réussite des élèves.

f) Impersonnelle/ à forte implication

La motivation de l'élève est un facteur important dans le processus d'apprentissage. Certaines consignes, comme le mentionne J.M. Zakhartchouk, sont plus impliquantes que d'autres. Les consignes à forte implication sont celles qui emploient des pronoms personnels définis comme 'tu', qui se réfèrent au vécu de la classe, à l'environnement des élèves. En revanche, l'emploi de l'infinitif, de situations plus abstraites tendraient à rendre des consignes trop impersonnelles. Notons que les évaluations nationales menées en CE 2 emploient des consignes impliquantes, le recours à des pronoms définis est fréquent, on distingue l'énonciateur et le récepteur : «On a commencé à le recopier. Continue avec soin, en t'aidant d'une règle.», «Complète ces trois dessins comme si tu pliais, à chaque fois, la feuille en suivant les traits épais.».

L'enseignant dispose donc d'une multitude de modalités de passation de consignes. Cette diversité est un atout, cela lui permet de varier les consignes en fonction des élèves qui n'ont pas tous le même mode de fonctionnement, des situations d'apprentissage, des objectifs à atteindre. Cette variété s'avère intéressante car elle permet d'éviter des conduites routinières et de relancer l'attention des élèves. Cependant, la diversité des consignes n'est pas seulement due à la forme, mais aussi à leurs différentes fonctions que je me propose d'exposer.

3. Les fonctions des consignes

La fonction d'une consigne peut varier d'un énoncé à l'autre. Dans son ouvrage *Comprendre des énoncés et des consignes* , J.M. Zakhartchouk propose une classification des consignes en quatre catégories. Je vais donc ici reprendre cette typologie.

a) Les consignes - but

Ce sont des consignes qui fixent l'objectif à atteindre, par exemple «Imagine une suite à cette histoire.». Ces consignes sont très répandues, ce sont celles qu'on s'attend généralement à trouver dans un exercice scolaire. L'élève sait exactement quelle est sa tâche dans ce cas.

b) Les consignes - procédure

Présentes surtout en cours d'apprentissage, elles tendent à indiquer comment procéder et dans quel ordre pour parvenir à l'objectif fixé, par exemple : «Entourez les pronoms dans le texte.». Le but est de repérer les pronoms pour mieux les distinguer, la forme de repérage n'est pas ce qui est important (on aurait aussi bien pu demander de souligner). Ces consignes peuvent être très directives, on demande à l'élève de respecter une démarche. Il faut donc faire attention à ce que ces consignes n'enferment pas l'élève dans un programme d'instructions trop rigide.

c) Les consignes - guidage

Elles ont pour fonction d'attirer l'attention de l'élève sur un point précis, de le mettre en garde contre une erreur possible. Les consignes - guidage sont bien souvent auxiliaires à d'autres consignes car elles ne donnent pas de tâche matérielle à effectuer, par exemple : «Relis le texte avant de répondre.», «Observe attentivement.». L'élève n'est pas mis en activité par de telles consignes.

d) Les consignes - critère

Elles fixent les critères de réussite d'un travail donné. Elles se présentent souvent sous une forme injonctive et décomposent le but à atteindre en donnant une description du produit fini. Par exemple : «Réponds en faisant des phrases .», l'élève doit d'une part répondre, mais la forme des ses réponses est prédéterminée.

e) Les consignes comportementales

Il est une catégorie non-mentionnée par J.M. Zakhartchouk qu'il semble intéressant d'ajouter, celle des consignes qui visent à obtenir une réponse comportementale des élèves. Ces consignes sont souvent liées à la discipline : «Asseyez-vous.», «Lève le doigt.». Elles sont liées au contrat pédagogique, c'est à dire à l'ensemble des règles de vie mise en place dans une classe.

Il apparaît ainsi que formuler une bonne consigne n'est pas chose aisée. Si la multiplicité de ses formes et de ses fonctions offre de nombreuses possibilités à un enseignant, elle met en évidence la complexité de la notion de consigne. Il convient donc de s'interroger sur les composantes didactiques mises en jeu lors de l'énonciation de consignes ; le choix d'une forme ou d'une fonction de consigne devra alors répondre à des critères didactiques précis.

4. Composantes didactiques

Certains aspects didactiques sont à prendre en compte si l'on veut améliorer la qualité des consignes données. Il s'agit de préciser le rôle du maître et celui de l'élève lors de la passation de consignes. Ceci nous mènera à nous interroger sur le contrat didactique mis en place et ses conséquences sur le suivi des consignes. Enfin, je m'interrogerai sur les spécificités des consignes mathématiques, notamment en relation avec le vocabulaire employé.

a) La relation maître – élève

Toutes les définitions du mot 'consigne' s'accordent à souligner le caractère injonctif de cette dernière. Conséquence directe, la relation maître-élève est alors asymétrique. Les rôles sont déterminés, le maître est le concepteur, l'utilisateur, l'énonciateur de la consigne, l'élève est le récepteur 'passif' de cette consigne.

Cette inégalité dans le pôle maître ↔ élève du triangle didactique met en relief la hiérarchie entre le maître et ses élèves. C'est une des raisons pour lesquelles les consignes sont ressenties parfois comme des ordres contraignants. Il est important pourtant que les

élèves s’approprient les consignes pour une plus grande autonomie. On peut mentionner des situations où la consigne serait élaborée collectivement. Ce travail facilite la dévolution de la tâche à effectuer.

b) La notion de contrat didactique

Avant de s’interroger sur l’influence du contrat didactique lors de la passation des consignes, il convient d’en donner une définition, celle de G. Brousseau :

«Le contrat didactique est le résultat de la négociation des rapports établis explicitement et/ ou implicitement entre un élève ou un groupe d’élèves, un certain milieu et un système éducatif, aux fins de faire approprier aux élèves un savoir constitué ou en voie de constitution.»

Le contrat didactique établit les rôles des uns et des autres au sein du groupe classe et la responsabilité de chacun dans la gestion des savoirs. Le professeur n’est pas toujours conscient de sa capacité à provoquer des comportements par certaines attitudes, par des intonations. Pourtant les élèves sont attentifs à tous les signaux envoyés par leur maître qui leur indiquent ce qu’on attend d’eux. Ce même enseignant a des attentes particulières et s’attend à ce que ses élèves réagissent d’une certaine façon.

Ce contrat tacite peut provoquer des dysfonctionnements dès lors que des automatismes sont mis en place. Lorsqu’un maître donne des consignes, l’élève s’attend à ce que l’activité demandée soit faisable. Citons, dans le cadre de la résolution de problème, le fameux cas de ‘*l’âge du capitaine’*. Les données du problème ne permettent pas de répondre, pourtant les élèves additionnent des données étrangères à la question, car dans leur esprit, un problème a toujours une solution, ils pensent répondre à une attente du maître.

Par ailleurs, lors de la passation des consignes, on peut parfois observer ce qu’on appelle ‘l’*effet Topaze’*. La réponse que doit donner l'élève est déterminée à l'avance, le maître choisit les questions auxquelles cette réponse peut être donnée, il donne aux plus grand nombre la possibilité de réussir. L’élève peut donner une réponse sans y investir le moindre sens. J.M. Zakhartchouk s’indigne d’une simplification trop poussée qui fait perdre à un exercice son intérêt premier.

Un mauvais fonctionnement du contrat didactique peut donc provoquer des conduites non – appropriées lors de la passation des consignes. Cela influe directement sur la réussite des élèves.

c) La consigne en mathématiques

Puisque ce mémoire s'inscrit plus particulièrement dans le domaine des mathématiques, il me faut préciser la spécificité de la consigne mathématique.

La maîtrise du langage est un élément très important pour réussir en mathématiques. On lit et on écrit beaucoup plus en mathématiques que dans d'autres disciplines. Pourtant j'ai pu observer à de nombreuses reprises que les élèves négligeaient la phase de lecture des consignes en mathématiques, car dans leur esprit, lire, c'est du français. Lors d'un stage d'observation en PE 1, j'ai même été chargée d'expliquer ce qu'était une consigne en mathématiques ; à la fin de la séance, les élèves ne pouvaient se résoudre à ranger la leçon dans la section 'mathématiques'.

De plus, l'écrit mathématique et donc les consignes, font intervenir deux registres de langue : la langue naturelle et le langage mathématique. Certains mots qui existent en langue naturelle ont un sens mathématique propre ; par exemple le mot 'ou' : exclusif en langue courante, il est employé dans un sens inclusif en mathématiques.

Les consignes sont omniprésentes dans la vie de la classe, elles permettent de faire entrer les élèves dans des situations d'apprentissage. Or, il est difficile de produire de bonnes consignes. L'enseignant dispose d'un choix important tant dans la forme que dans la fonction d'une consigne. Ce choix est un avantage, mais il convient de réfléchir aux éventuels effets pervers que peut provoquer le contrat didactique. Comprendre une consigne est une part importante du métier d'élève. Je vais donc m'attacher à décrire le comportement d'un élève face à une consigne, avant de m'intéresser à la responsabilité du maître.

II. Comprendre les consignes : une composante du métier d'élève

Comprendre les consignes est donc une part importante du «métier » d'élève. Les instructions officielles précisent d'ailleurs les compétences à acquérir dans ce domaine. Par ailleurs, avant de mener un travail sur les consignes en classe, il peut être intéressant de s'interroger sur les représentations des élèves : il apparaît souvent qu'ils n'ont pas conscience de la nature et de la fonction d'une consigne. Pourtant comprendre une consigne est un élément de réussite qui a son importance dans la phase de dévolution. On s'interrogera alors sur les raisons qui conduisent à des erreurs, sur les activités à mener pour améliorer la compréhension des consignes mais aussi sur la spécificité des consignes à l'école maternelle.

1. Les programmes de 2002

Cycle 1

- **Le langage au cœur des apprentissages**
  - **Compétences concernant le langage d'accompagnement de l'action (langage en situation)**
    - L'élève doit «être capable de comprendre les consignes ordinaires de la classe.»
      Il est précisé que l'élève doit «comprendre les énoncés qu'on lui adresse pourvu qu'ils soient 'en situation', c'est-à-dire articulés avec l'action ou l'événement en cours».

Ainsi, dès l'école maternelle, les programmes font mention de la nécessité pour l'élève de bien comprendre les consignes. Si rien n'est précisé quant à un travail sur la consigne en tant qu'objet, il semble important de l'envisager très tôt en relation avec l'apprentissage d'autres compétences.

Cycle 2

- **Maîtrise du langage et de la langue française**
  - **Evaluer les compétences acquises**

  « Les évaluations nationales de début de cycle 3 permettent de prendre la mesure des résultats obtenus à l'issue de cinq, souvent six années de scolarité. Elles offrent des repères précis dans les différents domaines de la maîtrise du langage :

- compréhension du langage oral, tant dans l'ordinaire de la vie scolaire (compréhension des consignes) que lors de la confrontation avec des textes longs oralisés par le maître […]
- production avec l'aide de l'enseignant, de textes courts comportant des contraintes variées. »

♦ **Compétences de lecture et d'écriture**

Production de textes

- L'élève doit «être capable d'écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique. »

Une fois encore, on insiste sur la compréhension des consignes et la nécessité de les respecter. La consigne est donc un outil mais on peut souligner ici l'émergence de la notion consigne en tant qu'objet d'apprentissage en relation avec la production de textes. En effet, les élèves doivent produire des textes courts, de type injonctif notamment, comme les consignes.

Cycle 3

▪ **Maîtrise du langage et de la langue française**

- **Compétences générales**

♦ **Situations d'exercice**

- « Mieux questionner la consigne orale ou écrite de manière à reconnaître la catégorie d'exercices à laquelle elle est rattachée. »

♦ **En toute situation**

- « S'interroger sur le sens des énoncés, comparer des formulations différentes d'une même idée, choisir entre plusieurs formulations celle qui est la plus adéquate. »

♦ **Savoir lire pour apprendre**

- « Lire et comprendre seul les consignes ordinaires de l'activité scolaire. »

- **Avoir acquis une première compétence d'écriture et de rédaction**
  - « Rédiger, à partir d'une liste ordonnée d'informations, un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive, seul ou à plusieurs […]. »

- **Mathématiques**
  - « Lire correctement une consigne d'exercice, un énoncé de problème »

- **Arts visuels**
  - « Réaliser une production en deux ou trois dimensions, individuelle ou collective, menée à partir de consignes précises. »

- **Education musicale**
  - « Utiliser des consignes d'écoute. »

Au cycle 3, les consignes orales et écrites sont aussi bien des outils que des objets d'apprentissage.

On doit donc très tôt veiller à la compréhension des consignes et les considérer comme des objets d'apprentissage. Ce travail sera contextualisé, il sera mené en relation avec d'autres disciplines. Mais pour mener ce projet, il convient de s'appuyer sur les représentations des élèves.

2. <u>Représentations des élèves</u>

Lors de mes différents stages, je me suis souvent surprise en train de répéter : « Ecoutez bien les consignes ! », « Vous n'avez pas respecté la consigne ! » et ce, quel que soit le niveau concerné. Je me suis alors demandée si les élèves comprenaient vraiment de quoi je leur parlais.

J'ai donc soumis des élèves de CE2 –CM1 à un questionnaire (cf. annexes). J'ai voulu vérifier certains aspects : les élèves ont-ils bien conscience de ce qu'est une consigne, sa fonction, peuvent-ils poser des mots sur cette connaissance ? Arrivent-ils à l'identifier, quels sont pour eux les indices qui suggèrent que tel énoncé est une consigne ? Ont-ils le sentiment d'être attentifs ? Quant à leur compréhension, est-ce toujours aisé ?

Comment vivent-ils le fait de ne pas comprendre une consigne ? Certaines de leurs réponses sont assez étonnantes.

→ Qu'est-ce qu'une consigne ?

- C'est une phrase qui dit/ explique/ sert à savoir/ ce qu'il faut faire.
- C'est une phrase qui dit ce qu'on doit faire pour compléter un exercice.
- Elle explique/ sert à comprendre/ un exercice.
- C'est une question.
- Elle permet de mieux faire un exercice.
- C'est quelque chose qu'elle (la maîtresse après explication) nous dit.

→ Donne un exemple.

- Pose/ Effectue de tête / des opérations.
- Range tes affaires.
- Entoure le verbe et souligne le sujet.
- Sortez vos cahiers.
- Compte de 10 en 10 …
- Tu dois barrer l'intrus.

→ Où peux-tu trouver des consignes ?

- Dans un travail.
- Sur une fiche.
- Dans une fiche de mathématiques ou de lecture.
- Dans un problème.
- En haut / au-dessus/ d'un exercice.
- Dans une lettre.
- Dans une leçon.

→ A quoi reconnais-tu que c'est une consigne ?

- Elle conseille.
- Elle explique / aide à comprendre.
- Elle dit comment travailler.

→ **Est-ce que les consignes sont importantes en mathématiques ? Pourquoi ?**

- Sinon on a tout faux / on ne sait pas quoi faire / tu fais n'importe quoi.
- Ca nous apprend / aide à comprendre.
- Pour avoir un beau métier.

→ **Prends-tu toujours le temps de bien les lire ou de les écouter ?**

- Oui car ça m'aide.
- Oui car la maîtresse la répète trois fois.
- Je n'écoute pas bien.
- Ca dépend / pas tout le temps.
- Je vais vite.
- Je ne comprends rien sinon.

→ **Est-ce que tu comprends toujours les consignes ?**

- Il y a des consignes difficiles parfois.
- Je ne comprends pas toujours les mots que je ne connais pas.
- Non car je parle.

→ **Si tu ne comprends pas une consigne, que se passe-t-il ? Que ressens-tu dans ces moments-là ?**

- Je vais perdre des points / avoir un zéro / avoir tout faux.
- Je me sens mal.
- Je réfléchis.
- Je demande de l'aide à la maîtresse.
- Je fais l'exercice suivant.
- Je ne sais pas quoi faire.

→ **Les consignes sont-elles toujours nécessaires ?**

- Oui pour répondre à l'exercice.
- Ca nous aide.
- C'est pour mieux comprendre.
- Non (sans aucune justification).

Il apparaît très clairement que peu d'élèves ont une idée précise de ce qu'est une consigne. D'ailleurs, près de la moitié d'entre eux n'ont pas pu donner une définition mais seulement un exemple. La consigne est une notion intuitive, ils la reconnaissent dans le contexte de la classe sans pour autant conceptualiser cette notion. Il ressort de façon significative que, pour eux, une consigne est liée au contexte scolaire, notamment aux exercices. Ils la conçoivent comme une aide au travail, une explication, un «mode d'emploi » de l'exercice. La consigne donne la tâche à effectuer. L'accent est donc mis dans leurs définitions sur les consignes - but et les consignes de guidage. Cependant, les exemples donnés insistent sur les consignes comportementales et les consignes – procédure. Le mode injonctif est celui employé par tous, le maître est celui qui donne l'injonction, seulement un élève envisage qu'elle puisse se présenter sous une forme interrogative.

D'autre part, les élèves mentionnent très peu les consignes orales. Ils disent trouver des consignes dans des «fiches », au-dessus des exercices mais aussi dans des leçons, alors que les exemples donnés sont des consignes orales pour la plupart. Ils ne recourent que très peu aux indices syntaxiques pour reconnaître une consigne, ils s'attachent à son éventuelle fonction explicative. Certains élèves soulignent les difficultés de compréhension, liées (selon eux) au vocabulaire. Il semble aussi que les élèves lisent très vite les consignes ou qu'ils n'écoutent pas toujours attentivement puisque la maîtresse va répéter, expliquer ce qu'il faut faire. Néanmoins, ils ont conscience de la nécessité de comprendre les consignes pour réussir la tâche demandée. Ils n'envisagent pas, par contre, que certaines consignes soient implicites et qu'elles n'aient pas à être formulées.

En outre, je souhaitais aussi connaître leurs réactions face à une consigne qu'ils ne comprennent pas. Il apparaît qu'ils associent une mauvaise compréhension de consignes à une évaluation négative du maître (perdre des points) ou à un constat d'échec personnel. Certains auront recours à l'aide du maître, d'autres appliqueront une stratégie de détournement (je relis ou passe à un autre exercice) et les derniers resteront dans une situation d'échec.

Par ailleurs, les réponses à la question liant consignes et mathématiques ne sont pas très concluantes. Je voulais connaître leurs comportements par rapport aux consignes mathématiques. En effet, lors d'un stage en PE 1 en CM 1, j'ai pu me rendre compte que nombre d'élèves n'arrivaient pas à associer consignes et mathématiques. Ayant effectué avec eux un travail sur les consignes en rapport avec les problèmes, je leur ai demandé de ranger la

leçon dans leur classeur de mathématiques. Je me suis alors confrontée à un refus, tous considéraient cette leçon comme une leçon de français. Je voulais donc m'assurer avec ce questionnaire que mes élèves réalisaient l'importance des consignes en mathématiques. J'ajouterai que malgré l'affirmation enthousiaste par tous de cette nécessité de bien lire les consignes en mathématiques, j'ai pu observer des comportements plutôt inverses : les élèves devinent plus qu'ils ne lisent les consignes dans les activités mathématiques ; ils reconnaissent, avec plus ou moins de succès, un type d'exercice déjà connu.

Au vu de ces réponses, il est évident qu'il faut commencer très tôt un travail sur la compréhension des consignes. Il faudra en priorité définir cette notion avec les élèves, en s'appuyant sur de nombreux exemples. Ce travail est très important car comprendre une consigne est le premier pas nécessaire dans le processus de dévolution d'une tâche.

3. L'importance de la consigne dans la phase de dévolution

Avant même de préciser le rôle de la consigne dans la phase de dévolution, il s'agit de définir ce terme. Je reprendrai la définition de J. Briand et M.C. Chevalier : « On appelle dévolution d'une situation a- didactique l'ensemble des conditions qui permettent à l'élève de s'approprier la situation : enjeu et contexte favorable. », mais aussi celle de G. Brousseau : « La dévolution consiste à présenter à l'élève le jeu auquel le maître veut qu'il s'adonne (consignes, règles, but, état final …), mais aussi à faire en sorte que l'élève se sente responsable, au sens de la connaissance et non pas de la culpabilité, du résultat qu'il doit chercher. ». L'élève ne doit pas seulement chercher à faire plaisir au maître mais doit s'investir dans l'action.

La dévolution s'inscrit donc dans le contrat didactique mis en place entre le maître et les élèves. Elle fait appel à la motivation des élèves, par rapport à des situations mises en place, mais bien au-delà du «jeu », il faut que les élèves puissent concevoir quel est l'enjeu de savoir. Pour ce faire, la consigne est vitale. Elle se doit de préciser le but à atteindre d'une part et d'être accessible d'autre part. Si la compréhension n'est pas effective, l'élève ne pourra pas intellectualiser cette consigne et se l'approprier. J'entends par appropriation de la consigne le fait que l'élève fasse sienne une consigne donnée. Plus que la simple compréhension des termes employés, cela implique une capacité à reformuler avec ses propres mots ce qui est demandé mais aussi de se projeter dans l'action, en tant qu'acteur.

Bien des difficultés peuvent empêcher la compréhension des consignes et donc la phase de dévolution. Il s'agira alors de cerner quelles peuvent être ces difficultés.

4. Comportements pouvant induire des erreurs de l'élève

Certains comportements d'élèves face à la consigne mènent souvent à une mauvaise compréhension des consignes et donc à des erreurs. Il est important de définir ces comportements pour améliorer les capacités et l'autonomie des élèves face aux consignes. On peut relever plusieurs obstacles. Il est souvent délicat pour eux de replacer la consigne au sein des apprentissages. Par ailleurs, les élèves eux-mêmes soulignent les problèmes soulevés par le vocabulaire employé dans les consignes. Nous nous attacherons aussi aux comportements de lecture et aux modes de fonctionnement des enfants.

a) Difficulté à relier consigne/ tâche/ savoirs

Dans *Travailler avec méthode*, Chantal Mettoudi et Alain Yaïche mettent en évidence le fait qu'une consigne puisse être la cause majeure de l'erreur d'un élève. Une des causes de ce dysfonctionnement tient au comportement de l'élève face à la consigne. En effet, l'exécution de certaines consignes nécessite certaines compétences comportementales. Dans certains cas, l'élève doit anticiper sur la tâche à effectuer, or, très souvent, comme le souligne J.M. Zakhartchouk, l'élève ne se représente pas le type de réponse qu'on attend de lui, ce qu'il doit obtenir. Il n'est pas toujours capable d'identifier des situations déjà connues et similaires pour prendre appui dessus.

Par ailleurs, les élèves ont du mal à identifier les savoirs qu'ils doivent mobiliser pour réaliser une tâche, ils n'arrivent pas à relier les consignes et les leçons qui précèdent. Pourtant il est nécessaire que l'élève repère le savoir auquel se rapporte la consigne afin qu'il puisse transférer ce savoir acquis à la situation proposée. Il devrait être capable de reconnaître un exercice de réinvestissement et comprendre que ces connaissances sur le sujet vont pouvoir l'aider à exécuter la tâche demandée.

b) <u>Difficultés liées au vocabulaire employé</u>

Certains élèves font état de difficultés quand ils sont confrontés à un vocabulaire trop compliqué, inconnu. Ils ne comprennent pas le vocabulaire ou ne saisissent pas sa spécificité. Néanmoins limiter les problèmes de compréhension à l'emploi d'un vocabulaire compliqué est assez réducteur. Les mots qui posent le plus de problèmes sont en général très couramment utilisés et très simples mais sont souvent ambigus.

L'emploi de termes polysémiques est source de confusion. En fonction du domaine concerné, un mot n'aura pas les mêmes significations. Prenons l'exemple du verbe «encadrer » ; en mathématiques, on pourra encadrer un nombre en trouvant un nombre inférieur et un nombre supérieur ; par contre, ce verbe peut aussi faire référence à l'action graphique «dessiner un rectangle ». Pire, dans un même domaine, citons encore les mathématiques, un même terme change de sens. Ex : un carré de 2 cm de côté / le carré de 2.

Certains verbes sont très souvent imprécis bien que couramment employés. Ex : «comparer, commenter, rechercher, déterminer, …». Ce sont des verbes mentalistes qui ne désignent pas une action clairement identifiable par les élèves. Il faudra le plus souvent possible les remplacer par des verbes exprimant des comportements mieux cernés.

Enfin, en mathématiques, on peut rencontrer un autre type de problème lié au vocabulaire employé, notamment dans la résolution de problème. Certains mots induisent chez les élèves des opérations à effectuer qui ne sont pas toujours les bonnes. Par exemple, le mot «moins » les renvoie à une soustraction, de même que «plus » leur suggère une addition.

c) <u>Des mauvais comportements de lecture</u>

De la même façon que les enseignants regrettent lors de la passation orale de consignes la faible attention des élèves, ils dénoncent souvent une lecture trop rapide des énoncés. Les élèves ont parfois tendance à survoler la consigne plutôt que la lire très attentivement et dans son intégralité. Ils ne prennent que très peu d'indices. Cette précipitation induit donc une lecture très approximative chez un élève qui fait ainsi abstraction de certains éléments qui modifient et complexifient la consigne de départ. L'élève se construit donc une

représentation erronée de la tâche à accomplir. Parfois, il anticipe même sur la lecture de la consigne croyant avoir identifié un type d'exercice qui n'est pourtant pas celui qu'on lui présente.

Il convient aussi de mentionner les difficultés liées à un déchiffrage laborieux. Certains élèves peuvent buter sur des mots inhabituels ou compliqués. Le fait de ne pas prendre en compte la ponctuation, la syntaxe peut faire émerger de nouveaux obstacles.

Enfin, on ajoutera que lire une consigne c'est lire un texte injonctif. Cette lecture nécessite certaines capacités. Or les élèves sont parfois insuffisamment entraînés à la lecture de ce type de texte, ils sont souvent plus familiers avec les textes narratifs. C'est pourquoi J.M. Zakhartchouk insiste sur le fait que tout travail sur la compréhension des consignes doit être effectué en relation avec la typologie des textes.

d) Tous les élèves ne fonctionnent pas de la même façon

J.M. Zakhartchouk mentionne dans ces deux ouvrages consacrés aux consignes l'existence chez les élèves de «profils pédagogiques », il entend par cela que tous les élèves n'apprennent pas de la même façon. Ainsi s'il existe différentes façons d'appréhender le monde, cela va aussi concerner la compréhension des consignes. J.M. Zakhartchouk donne donc quelques exemples de styles personnels d'apprentissage qui fonctionnent par paires opposées.

On oppose généralement les «visuels» qui se représentent mentalement l'exercice à partir d'images, aux «auditifs» qui se représentent mieux l'exercice en se le répétant mentalement ou en reformulant la consigne dans leur propre langage. Les «visuels» ont besoin quant à eux de se remémorer le texte écrit de l'exercice, voire même de le réécrire.

Une autre paire met en regard les «réflexifs» et les «impulsifs». Les «réflexifs» sont prudents car ils craignent l'erreur. Bien que cela puisse être considéré comme une qualité, cette prudence, parfois excessive, peut les amener à rester bloqués devant une question. Au contraire, les «impulsifs» foncent «tête baissée» dans l'activité au risque de se tromper. Cette impulsivité n'est pas toujours mauvaise en soi mais ils auraient besoin de plus de réflexion, de plus de rigueur.

Les élèves «dépendants du champ» accordent une importance au vécu et risquent de trop rester prisonniers des données, du contexte d'un exercice. Ils seront motivés par la présentation d'un exercice sous la forme d'un récit mais auront du mal à effectuer de simples exercices d'application. Quant aux élèves «indépendants du champ», ils font abstraction du vécu, du contexte de façon parfois excessive. Ils ne prennent jamais d'indices relatifs à leur expérience.

J.M. Zakhartchouk cite encore d'autres paires, les «productifs» qui doivent faire pour apprendre et les «consommateurs» qui doivent eux regarder ; les «conviviaux» qui aiment le travail en groupe et les «individualistes» qui travaillent de préférence seuls ; les «intensifs» qui donnent beaucoup de leur énergie et les «économes» qui ménagent leurs forces.

Il serait aisé de trouver bien d'autres distinctions encore. Il ne faut pas cependant absolutiser ces clivages, mais les repérer comme tendances. Ce repérage doit permettre une prise de conscience quant à la nécessité de varier le mode de présentation des travaux, le type de consignes.

Nous avons donc mis en lumière l'existence de nombreux facteurs vecteurs de difficultés quant à la compréhension de consignes. Il convient alors de s'interroger sur les types d'activités qui peuvent améliorer les compétences des élèves.

5. Des activités de remédiation

Les auteurs de *Travailler avec méthode* suggèrent de considérer la consigne comme un objet d'apprentissage et pas seulement comme un outil. Ils proposent certains types d'activités comme repérer une consigne (en relation avec la typologie des textes) isolée dans un corpus ou à l'intérieur d'un texte, ainsi qu'apprendre à distinguer la consigne de la présentation de l'exercice. Un travail peut être mené sur les éléments d'une consigne : il est important d'identifier les mots importants ; les verbes, les indicateurs temporels, les adverbes, les indicateurs numériques et spatiaux mais aussi les termes qui indiquent le matériel nécessaire pour réaliser la tâche. Par ce travail, on doit amener l'élève à identifier, grâce aux verbes, ce que l'on doit faire, l'ordre dans lequel il faut le faire (indicateurs temporels). On peut envisager d'apprendre aux élèves à distinguer le sens des mots utilisés selon la discipline

concernée. Ensuite, il conviendra d'attirer leur attention sur la pertinence de toutes les informations contenues dans une consigne : faire un tri entre consignes et conseils dans un même énoncé peut s'avérer intéressant.

Après avoir analysé des consignes et les éléments qui la composent, on peut amener les élèves à produire des consignes. Il s'agira dans un premier temps de compléter des consignes lacunaires puis de produire des consignes simples et précises mais aussi de produire une consigne à partir des données de l'exercice. Par ailleurs, l'élève pourra produire des messages dans des situations de communication entre élèves. Lorsque des élèves construisent un programme géométrique qui, pour être validé, doit aboutir à la production par un autre groupe, de la figure géométrique attendue, c'est en fait une succession de consignes qu'ils énoncent.

Ce relevé d'activités ne prétend pas être exhaustif, les propositions des différents auteurs, notamment de J.M. Zakhartchouk, sont nombreuses car améliorer la compréhension des consignes est un travail de longue haleine que l'on se doit de commencer très tôt, même à l'école maternelle.

6. Les élèves de maternelle face aux consignes

Une des grandes spécificités de l'école maternelle tient au fait que les consignes sont essentiellement orales. Les enfants n'ont que très peu de référents écrits. On ne peut se fier qu'à la compréhension directe et à l'appropriation de la consigne par l'élève. La mémoire est alors pleinement sollicitée : lorsqu'on donne une consigne orale, les enfants n'ont aucun moyen d'y revenir.

Ce type de passation de consignes à ce niveau génère deux grandes difficultés. Solliciter la mémoire d'enfants de maternelle reste encore très difficile, il est très probable qu'un enfant oublie rapidement ce qu'on lui a demandé de faire. Ensuite, afin que cette mémorisation et ensuite l'appropriation de la consigne soient optimales, aucun élément ne doit venir perturber ce moment. Or, à cet âge-là, bien plus encore qu'en élémentaire, obtenir l'écoute attentive de tous les élèves reste malaisé, il convient donc de bien choisir le moment de passation de consignes et de s'assurer qu'aucun élément matériel ou autre ne viendra distraire les élèves. Mais bien souvent, même lorsque ces conditions sont réunies, cette phase

reste critique, il faudra s'assurer de la compréhension des consignes en faisant reformuler ces dernières par les élèves eux-mêmes.

Ainsi, l'élève doit quotidiennement répondre à des consignes. Comprendre des consignes est une composante essentielle de son «métier » d'élève comme le soulignent les instructions officielles. Pourtant les représentations des élèves mettent en lumière la méconnaissance des derniers dans ce domaine. Cela peut paraître dommageable quand on sait que comprendre une consigne, se l'approprier, est le premier pas dans la phase de dévolution d'une activité du maître vers l'élève. On peut cependant cibler certains comportements face aux consignes, dès la maternelle, qui conduisent parfois à des erreurs. Il sera alors facile d'y remédier en amorçant un travail sur la consigne en tant qu'outil et objet d'apprentissage.

Néanmoins, la bonne compréhension des consignes ne dépend pas seulement des compétences des élèves. Le maître se doit d'être «un modèle de vigilance », il a en effet une grande responsabilité : concevoir des consignes compréhensibles et adaptées.

III. La responsabilité du maître

Le maître est traditionnellement celui qui énonce les consignes dans la classe. Sa responsabilité est alors grande, il doit veiller à la réussite de tous, pour ce faire, il doit construire une «bonne» consigne. Or déterminer ce que peut être la consigne idéale n'est pas chose aisée, d'ailleurs il semble que la plupart des enseignants s'en fasse une idée erronée. Il sera alors intéressant de s'interroger sur les critères à prendre en compte pour mieux préparer ses consignes mais aussi sur les éléments à considérer pour que la passation de consignes soit optimale. Par ailleurs nous soulignerons l'importance de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves mais aussi le besoin de se remettre en question lors de l'analyse des erreurs des élèves : la consigne peut être la seule source des erreurs.

1. Les conceptions des enseignants

Dans son ouvrage *Comprendre les énoncés et les consignes*, J.M. Zakhartchouk s'interroge sur les conceptions des enseignants et leur pose la question suivante : «A votre avis, qu'est-ce qu'une bonne consigne ?». Les réponses les plus courantes sont :

- «une consigne claire»
- «brève»
- «précise»
- «qui ne contient pas de mots compliqués, qui soit compréhensible par tous»
- «qui permet la réussite de tous. ».

L'auteur précise que ces réponses sont données sans un véritable temps de réflexion. Il dénonce aussi le fait que la plupart de «nos collègues» ont tendance à penser que la difficulté d'une consigne réside dans sa formulation et vont donc la simplifier à outrance.

Ce recueil de représentations est pour J.M Zarkhatchouk très instructif car il met à jour de nombreuses contradictions. En effet, la clarté d'une consigne peut être au détriment de sa précision, la brièveté peut être source de difficulté car cela implique une grande densité. De même, les difficultés de vocabulaire ne sont pas toujours dues à des mots «compliqués» mais à des termes polysémiques. Mais surtout, J.M. Zakhartchouk regrette que certains enseignants

puissent tenter de définir une «bonne» consigne sans se demander ce qui est visé, les enjeux d'apprentissage.

Ainsi il est difficile de se représenter ce qu'est une «bonne» consigne, car comme l'affirme Zakhartchouk, «la bonne consigne n'existe pas». Cependant on peut améliorer la qualité des consignes en prenant en compte certains éléments lors de sa préparation.

2. Tendre vers une consigne «idéale»

Produire une «bonne» consigne reste une tâche ardue. Pour tendre vers une consigne idéale, le maître devra donc lier objectif et consigne. Il lui faudra déterminer le bon niveau de formulation, le vocabulaire adéquat mais aussi prévoir quelle en sera la forme.

a) Son lien avec l'objectif

Lorsqu'un enseignant prépare ses séances, il détermine les objectifs de la leçon, les tâches que les élèves auront à accomplir et ensuite les consignes qui permettront aux élèves d'entrer dans les activités. La consigne aura un rôle très important dans la phase de dévolution, l'enseignant doit donc veiller à élaborer une consigne très précise. Pour ce faire, Gérard De Vecchi et J.M. Zakhartchouk proposent une liste d'indicateurs, un éventail de questions que l'enseignant doit se poser concrètement avant de rédiger ses consignes.

- **Pourquoi est-ce que je donne cette consigne ? Quel est mon objectif ?**

Il est important que l'élève ait conscience de l'intérêt que la tâche présente pour lui. Il pourra alors la situer dans un projet. On doit donc préciser les enjeux des activités proposées.

- **Quelle est la tâche de l'élève ? Que doit-il être capable de réaliser ?**

Le maître doit concrètement déterminer le type de situation qu'il souhaite mettre en place, la consigne sera plus volontairement ouverte dans des situations de recherche que lors d'activités de réinvestissement. De plus l'élève doit pouvoir anticiper sur la tâche à accomplir, le type de production attendue par le maître.

- **Quelles seront les conditions matérielles et temporelles ?**

L'enseignant doit prévoir avec précision le déroulement de la séance et son organisation, tant sur le plan matériel (outils nécessaires), sur la répartition des élèves (travail individuel, collectif, en groupes, …) et de leur rôle (un scripteur, …) que sur le plan temporel (quel sera le temps dévolu à chaque activité ?). En effet, indiquer aux élèves le temps dont ils disposent pour telle ou telle activité va leur donner la possibilité d'organiser leur travail et donc d'être plus autonomes.

- **Quel résultat l'élève doit-il atteindre pour que le travail soit considéré comme terminé ?**

L'enseignant doit définir les critères qui permettront d'affirmer que la tâche est terminée et réussie. Les élèves pourront se référer à ces critères, s'auto-évaluer et remédier à leurs erreurs, ce qui leur permettra d'accroître encore leur autonomie.

b) <u>Vérifier son niveau de formulation</u>

Lorsque le maître prépare ses consignes, il est un autre aspect qu'il doit considérer : quel est le bon niveau de formulation ? En effet, l'enseignant sera amené à réécrire de nombreuses fois ses consignes avant de trouver la bonne formulation, celle qui sera comprise par plus grand nombre.

Une question doit être posée dans ce but : est-ce que le langage utilisé correspond au public visé ? Le langage du maître est souvent une référence, il est différent du langage courant et assez proche du français écrit. Néanmoins, il est évident que le maître devra adapter son registre, son niveau de formulation au public rencontré et donc à ses capacités . Le niveau de formulation sera différent selon qu'on s'adresse à des élèves de maternelle ou à des élèves de cycle III. De même, on évitera de formuler des consignes négatives. On prendra donc en compte le degré de maîtrise du langage du public concerné.

c) <u>Choix du vocabulaire</u>

La compréhension d'une consigne ne dépend pas seulement du niveau de formulation mais aussi du vocabulaire employé. G. De Vecchi souligne l'importance de la rigueur dans le lexique utilisé. En effet, certains mots sont porteurs de plusieurs sens, très différents d'une

matière à l'autre. Il convient donc de s'interroger sur la « tâche cognitive » induite par un terme dans telle ou telle discipline. Il faut donc concrètement se demander ce qu'on va demander comme « activité cognitive » à l'élève afin de choisir le terme approprié.

En outre, certains termes sont sources de confusion, comme par exemple les verbes mentalistes. Ces verbes (faire, dire, analyser,…) ne sont pas suffisamment précis pour permettre de se représenter la tâche à accomplir. Il faut alors absolument remplacer ces verbes par des verbes référant à une action que l'élève peut cibler. Ainsi le verbe « comparer » peut devenir « noter par écrit les éléments identiques et les éléments différents contenus dans … ». On peut envisager d'employer ces termes, mais ils devront être accompagnés de précisions (champ disciplinaire, matériel, support,…).

- **Spécificité du vocabulaire mathématique**

Nous avons déjà soulevé la spécificité du vocabulaire mathématique par rapport au langage courant. Ceci peut être source de confusion. L'enseignant aura donc pour responsabilité de familiariser les élèves avec le langage mathématique. Lors de ses préparations, il devra s'interroger sur le degré de connaissance de ses élèves et envisager un temps pour expliciter les termes employés et souligner la différence entre la langue mathématique et le langage courant.

d) <u>Choisir la forme des consignes</u>

Le maître doit déterminer lors de sa préparation la forme sous laquelle la consigne sera formulée. Comme nous l'avons vu, l'enseignant dispose d'un choix important : consigne orale ou écrite, implicite, gestuelle,… Ce choix doit être fait en relation avec la nature de l'activité. En effet, comment la forme de la consigne aidera-t-elle les élèves à atteindre l'objectif visé ? Ainsi, lors d'une activité en groupes, il sera bon de laisser un référent écrit pour donner plus d'autonomie aux élèves. Par contre, si l'on souhaite une implication très forte du groupe classe, on peut envisager une élaboration collective de la consigne.

En conséquence, le maître doit se montrer particulièrement vigilant lorsqu'il rédige sa consigne, il doit prendre en compte de nombreux critères afin de permettre la réussite de tous. Néanmoins, aussi 'parfaite' soit une consigne, elle peut ne pas être efficace si la phase de passation n'est pas optimale.

3. La passation des consignes : un moment critique

La passation des consignes est un moment critique car il doit permettre l'entrée de l'élève dans le processus de dévolution. L'enseignant doit donc veiller à bien choisir ce moment, s'assurer que les enfants soient attentifs. Le maître doit donc s'efforcer d'instaurer un climat propice à l'écoute, à la réception d'informations, ce qui signifie attendre le silence. Bien sûr obtenir le calme complet dans une classe peut prendre quelques instants, certains regretteront cette 'perte' de temps, mais en fait, l'enseignant en gagne puisqu'il n'aura pas à répéter trois fois la consigne. Cependant, il y a aussi des heures, des moments où l'attention des élèves reste difficile à capter : en début de journée, avant la récréation.

D'autres facteurs peuvent être responsables de l'inattention des élèves. Avant de donner les consignes, il faut s'assurer que rien ne viendra distraire les élèves : les tables doivent être vides, de la même façon, il est important que les élèves attendent la fin des consignes pour sortir leur matériel. Par ailleurs, l'enseignant devra veiller à ne pas donner ses consignes alors que les élèves sont occupés par une autre tâche, comme la distribution des documents. Z.M. Zakhartchouk justifie cette opinion en expliquant que très peu d'élèves sont capables de gérer plusieurs choses en même temps.

Cependant, le choix du moment n'est pas le seul élément à prendre en compte, la 'prestation' du maître compte aussi. Le débit de l'enseignant, le timbre de sa voix, la tenue de son corps, ses déplacements influent sur la compréhension des consignes. Ainsi par sa posture, son intelligibilité, le maître évite que l'élève ait à faire des effort pour comprendre (au sens d'entendre) la consigne. En outre, l'enseignant peut prendre appui sur le tableau. Gérer cet espace lors de la passation des consignes est un facteur essentiel. Premièrement, pour l'élève, disposer d'un référent permanent est une aide non négligeable. Le maître aussi pourra s'y référer lors des différentes phases de l'activité. Mais pour que cette aide soit efficace, l'élève doit avoir des repères visuels. Ainsi, dès le début de l'année, il peut être convenu avec la classe que la consigne figurera de tel ou tel côté du tableau ; on peut même lui attribuer une couleur particulière .

Enfin, le maître doit permettre aux élèves d'être les acteurs de ce moment. Le maître est souvent celui qui énonce, répète et reformule une consigne. Or, il est plus efficace de faire

reformuler les consignes par les élèves. Les élèves ainsi responsabilisés sont alors plus attentifs et s'approprient plus rapidement la consigne. Par ailleurs, un élève trouvera plus facilement les mots appropriés pour expliquer la consigne à un de ses pairs. En effet, certains élèves éprouvent des difficultés à comprendre le langage du maître, un élève aura les mots justes. De la même façon, afin d'impliquer les élèves d'avantage, le maître peut choisir de recourir à l'élaboration collective des consignes. Ce mode de passation a pour avantage de rendre les élèves plus autonomes et de les mettre rapidement en action.

4. Prendre en compte l'hétérogénéité des élèves

Nous avons fait le constat que les élèves ne fonctionnent pas tous de la même façon, il existe différents styles personnels d'apprentissage des élèves. Le maître doit donc prendre en compte cette hétérogénéité dans ses pratiques.

J.M. Zakhartchouk propose d'aider les élèves à travers leurs points forts et leurs points faibles. On doit les pousser à s'améliorer mais aussi à tirer avantage de leurs capacités. Il s'agit donc de rendre les élèves plus conscients de leur fonctionnement intellectuel.

Par ailleurs, le maître doit varier sa pédagogie, il doit diversifier les manières de présenter les connaissances, varier les supports et les méthodes, multiplier les ressources. Il doit veiller à ne pas favoriser un type personnel d'apprentissage, à ne pas se laisser influencer par son propre style cognitif. Ainsi un maître «auditif» devra prendre le soin d'écrire au tableau pour ne pas léser les «visuels».

Le maître se doit donc d'être tolérant et patient face à des comportements différents du sien. De la même façon, il doit se remettre en question lorsqu'il analyse les erreurs de ses élèves : peut-être en est-il le seul fautif ?

5. Analyse des erreurs

Une consigne mal formulée peut être la seule cause des erreurs des élèves. Il faut donc que le maître en ait conscience. Pourtant, on peut encore entendre des remarques comme « Ils n'ont rien compris ! », « Ils se moquent de moi ! », « Ils sont hors sujet ! ». Les enseignants

sont parfois perplexes face aux erreurs des élèves et ne savent pas comment les analyser pour y remédier.

J.M. Zakhartchouk cite quelques types de consignes qui posent des problèmes de compréhension. Le maître doit donc, avant de juger négativement les erreurs des élèves, se remettre en question, et s'interroger sur la clarté de ses consignes.

- Ma consigne est-elle trop fermée ou au contraire trop ouverte ?
- L'élève pouvait-il comprendre ce que j'attendais de lui ?
- La formulation de ma consigne a-t-elle gêné les élèves ? (forme négative, interro-négative, langage trop soutenu,…)
- L'ordre de mes questions, de mes consignes était-il pertinent ?
- N'ai-je pas contraint les élèves à entrer dans une problématique qui n'est pas encore la leur ?
- La forme choisie pour les consignes convenait-elle à ce type d'activité ?

Le maître a donc une grande responsabilité quant à la compréhension des consignes. Il doit bien sûr développer les compétences des élèves, mais il doit avant tout garder un œil critique sur ses propres pratiques : il peut lui-même induire des comportements erronés chez ses élèves. Il doit concrètement se demander ce qu'est une bonne consigne. Bien sur, la consigne parfaite est une utopie, mais l'enseignant peut tendre vers une consigne idéale en intégrant certains critères dans ses préparations. Il doit construire ses consignes en lien avec ses objectifs d'apprentissage, s'interroger sur le niveau de formulation adéquat et sur la pertinence du vocabulaire et de la forme employés. En classe, le maître veille à ce que la passation de consigne soit un moment propice à l'entrée des élèves dans la tâche et varie ses pratiques afin que tous puissent en tirer profit.

Cette réflexion m'a conduite à m'interroger sur mes pratiques. Lors de mon second stage en responsabilité en classe de moyenne section, je me suis demandée comment faire pour que la compréhension des consignes soit optimale. Je vais donc tenter de rendre compte de mes observations.

IV. Un travail mené en moyenne section

Lors de mon deuxième stage en responsabilité, en moyenne section, j'ai été amenée à conduire plusieurs séances en numération sur les constellations du dé. Les élèves connaissaient les différentes représentations des nombres jusqu'à cinq, je devais donc introduire les représentations du nombre six. Les élèves étant la plupart du temps répartis en ateliers tournant sur la semaine, je me suis demandée comment je pouvais tirer avantage de ce fonctionnement pour assurer la compréhension des consignes.

J'ai donc décidé qu'au cours de ces trois semaines, j'allais varier les modes de passation de consignes. En outre, j'allais profiter de l'organisation en ateliers tournant pour observer les dysfonctionnements éventuels et tenter d'y remédier au jour le jour. Pendant ce stage, j'ai mis en place cinq ateliers différents sur les constellations du dé.

1. Premier atelier : découverte de la constellation du six

a) Présentation de l'activité

Lors de ce premier atelier, les élèves sont amenés à découvrir les différentes faces du dé, notamment celle du six (les autres faces ayant déjà fait l'objet d'un apprentissage avec la maîtresse titulaire) et à y associer une quantité.

Auparavant, j'avais pris le soin d'introduire des comptines numériques pendant les rituels en insistant sur le six. De plus, une bande numérique allant de un à six présentant différentes représentations des nombres (écriture en chiffres, constellations des mains, du dé) , bien connue des élèves, était présente dans la classe. Sur cette frise, manquait la constellation du dé du nombre six, j'avais donc fait remarquer cette absence aux enfants.

J'ai donc décidé que cet atelier se déroulerait en trois temps. Dans un premier temps, les enfants lancent le dé, observent et nomment les faces. Ensuite, ils doivent prendre autant de jetons qu'il y a de points dans la constellation du dé. Finalement, afin de fixer les

représentations, les enfants doivent représenter les constellations du dé (sur des cartons, avec des gommettes) en respectant la disposition de la constellation du dé, les jetons sont donc à leur disposition pour les aider à disposer les gommettes.

Je me suis interrogée sur la meilleure façon de passer les consignes. L'atelier se déroulant en trois phases, il y aurait plusieurs consignes. J'ai donc estimé que donner ces consignes en même temps que celles, uniques, des autres ateliers ne permettrait pas aux élèves de se les approprier entièrement, d'autant plus que le premier jour du stage, il serait peut-être encore difficile de retenir l'attention des enfants. Les consignes de cette activité seraient données au sein de l'atelier.

b) Déroulement

Ayant pris la décision de ne pas donner la consigne de l'atelier numérique au tableau, lorsque toute la classe est réunie, j'ai quand même pris le soin d'indiquer le thème de l'activité aux élèves, et ceci chaque jour en ces termes : « Dans cet atelier, vous allez observer des dés car bientôt, vous devrez utiliser des dés dans des jeux de société. ». De cette façon, je permettais aux élèves d'avoir une première représentation de la tâche, même partielle et leur en indiquais le but à plus long terme.

- **Le premier jour**

J'ai présenté les différentes faces d'un dé géant aux élèves et leur ai demandé de me nommer les faces. J'ai d'abord montré l'exemple en nommant deux faces, puis, j'ai interrogé les élèves à tour de rôle : « Quel nombre vois-tu? », et leur ai demandé systématiquement de me représenter le nombre de la face avec leurs doigts : « montre-moi ce nombre avec tes doigts. ». Cette phase de l'activité s'est déroulée sans problème particulier, mis à part le fait que parfois, d'autres élèves répondaient à la place de celui que j'interrogeais.

Je suis donc passée à la phase suivante, pour cela, j'ai présenté le matériel aux enfants, les dés, les jetons et les gommettes. J'ai donc donné les consignes aux élèves : « Lance le dé et prends autant de jetons que de points sur le dé. Fais des petits tas de couleurs différentes ». J'ai anticipé sur l'étape suivante (ce qui fut une erreur), « Plus tard, vous collerez autant de gommettes sur le carton que vous aurez de jetons, vous les collerez comme sur le dé. »

L’activité a démarré très vite, mais j’ai dû expliquer à nouveau l’activité à certains élèves. Le rôle des jetons ayant été mal compris, certains élèves ont voulu directement coller les gommettes. J’ai dû leur rappeler qu’ils devaient d’abord constituer des collections identiques à la face du dé. Après, deux tours, les enfants possèdaient chacun deux tas de jetons, je leur ai donc distribué un carton et leur ai demandé de coller autant de gommettes que de jetons, pour chaque tas, sur un carton, de la même façon que sur le dé. Dans l’ensemble, les élèves ont bien répondu à la consigne. Un élève n’a cependant pas compris immédiatement qu’il fallait changer de carton pour chaque collection, un autre n’a pas respecté la disposition de la constellation du trois.

- **Analyse**

L’activité a globalement été réussite par tous, mais il y a eu certains dysfonctionnements, j’en ai été la principale responsable. Dans un premier temps, j’aurais dû accorder un temps plus long à la phase de présentation des faces du dé, insister plus sur la disposition des points pour que les élèves puissent mieux la reproduire. Ensuite, j’ai mentionné trop rapidement les cartons et les gommettes sans laisser le temps aux élèves de s’approprier la tâche ‘prendre autant de jetons que de points sur le dé’. J’aurais dû attendre que les élèves constituent leurs tas avant de distribuer les cartons et les gommettes. De plus, le fait que j’aie distribué un seul carton aux élèves (laissant un tas au milieu de la table en libre distribution) a pu induire chez certains l’utilisation d’un carton unique.

- **Tentatives de remédiation sur les autres jours de la semaine**

Afin de remédier aux difficultés rencontrées lors du premier jour, j’ai modifié quelques éléments de cette activité. Premièrement, j’ai insisté davantage sur la phase de présentation du dé et sur la disposition des constellations. Pour ce faire, j’ai demandé aux élèves d’explorer ces faces, leurs points avec le doigt. De plus, afin de vérifier la capacité de chaque élève à reconnaître les faces du dé, je leur ai demandé de fermer les yeux. Seul devait ouvrir les yeux et répondre l’enfant que je nommais.

Ensuite, j’ai mis l’accent sur la réalisation des collections de jetons. J’ai donc demandé aux élèves de réaliser des collections identiques à la face du dé tirée, de prendre une couleur par collection, mais aussi de comparer leurs différentes collections entre elles. J’ai posé la consigne en ces termes : « Lance le dé et prends autant de jetons que de points sur le dé.

Choisis une couleur différente à chaque lancer. ». Une fois qu'ils avaient constitué au moins deux collections, je les ai questionnés : « Quel est le tas où tu as le plus de jetons ? ».

Finalement, j'ai bien attendu que tous aient manipulé les jetons pour introduire la dernière tâche. J'ai donné la même consigne que le premier jour, en prenant tout de même le soin d'ajouter : «Prends un nouveau carton à chaque fois. », de plus, j'ai joint le geste à la parole, je leur ai montré comment procéder, comment ils pouvaient s'aider en disposant les jetons sur le carton avant de coller les gommettes.

- **Résultats de ces essais**

Les consignes ont été mieux comprises suite aux changements introduits. Le degré d'autonomie des élèves a considérablement augmenté, certains ont même reconstitué toutes les faces du dé, en plusieurs exemplaires. Les difficultés qui ont persisté étaient plutôt dues à l'incapacité de reconnaître les faces du dé et à reproduire exactement la constellation (certaines constellations, le trois et le six principalement, ont posé plus de problèmes).

c) Synthèse

Quelles conclusions ai-je pu tirées de cette première semaine de pratique ? Premièrement, j'ai pu tirer avantage de l'organisation en ateliers tournant sur la semaine. En effet, chaque jour, j'ai pu analyser les erreurs des enfants dues à la mauvaise compréhension des consignes et en tirer les conclusions qui s'imposaient. Cela m'a permis d'ajuster au mieux mes consignes. J'ajouterai que dans une telle configuration, les enfants réussissent souvent mieux l'activité le deuxième ou troisième jour et ce pour différentes raisons : remédiation du maître, place dans la semaine (reprendre le chemin de l'école le lundi est parfois difficile), mais aussi imprégnation progressive de l'activité, de la consigne (les élèves ont pu observer, même de loin l'activité).

Ensuite, j'ai bien pris conscience que je me devais d'être plus posée, moins nerveuse lors de la passation de consignes. Le premier jour, j'ai voulu aller trop vite or, il faut laisser du temps aux élèves pour s'installer dans une tâche avant de leur annoncer ce que sera la prochaine activité. Il convient donc d'introduire le matériel au moment même où il devra être utilisé.

Par ailleurs, le fait que cet atelier se déroule en trois temps implique une présence prolongée de l'enseignant auprès des enfants. Il faut donner les consignes au fur et à mesure, vérifier où en sont les élèves pour passer d'une étape à l'autre. Si au cours de la semaine les élèves se sont montrés de plus en plus autonomes, cela ne concernait que la dernière étape. Il faut donc prendre en compte cet élément lors de la préparation, lorsqu'un atelier sollicite la présence prolongée du maître, il faut faire en sorte que les autres ateliers proposés soient plus autonomes. J'ai donc souhaité que le prochain atelier de numération soit plus autonome.

2. Deuxième atelier : la bande numérique

a) Présentation de l'activité

Je souhaitais effectuer un travail sur les différentes représentations d'un nombre, c'est-à-dire relier constellation de la main, du dé et nombre écrit en chiffres. J'ai donc préparé une bande numérique qui comportait ces trois représentations (cf. annexes), prenant soin que les nombres ne soient pas disposés dans l'ordre croissant. Les dés étant en dessous de la bande, les enfants allaient les découper et les coller sur la bande, dans la bonne colonne. Pour cela, ils auraient à reconnaître les constellations des dés et les autres représentations des nombres et faire le lien entre elles.

Je me suis alors demandée comment présenter la consigne, comment la formuler. Je voulais que les élèves complètent la bande numérique, qu'ils reconnaissent les différentes représentations d'un nombre et les associent entre elles. J'ai alors pensé que, peut-être, il serait plus efficace pour cette activité de faire élaborer la consigne par les élèves, certains éléments de la fiche pouvant donner des indices.

b) Déroulement

Afin de donner les consignes des ateliers aux élèves, je les ai réunis dans le coin regroupement. Je leur ai présenté la fiche du jour. Nous l'avons bien observée, j'ai demandé ce que les enfants voyaient sur cette feuille : « des chiffres » et « des doigts ». Les enfants ont compté les doigts. J'ai amené les élèves à remarquer que le 'chiffre' correspondait au nombre de doigts en dessous de lui. Ils ont procédé à une vérification. Je leur ai ensuite posé la question suivante : « A votre avis, que devez-vous faire avec cette fiche ? ».

Très rapidement, les enfants ont souligné qu'ils devraient découper et coller les dés. J'ai voulu savoir comment ils pouvaient l'affirmer : ils ont utilisé deux indices différents, le fait que les dés soient à l'extérieur (en dessous) de la bande et l'existence d'une ligne à suivre pour découper les dés. L'ensemble des élèves semblait approuver. J'ai donc poursuivi le questionnement, s'il fallait coller les dés, pouvaient-ils me dire où ? Quelques élèves ont pointé les cases vides de la bande numérique, d'autres m'ont dit qu'il fallait mettre les dés « dans les carrés », « en dessous des mains », « là où il n'y avait rien ». J'ai demandé s'ils pouvaient coller n'importe quel dé dans une case, la plupart d'entre eux a réagi vivement : « Mais non maîtresse ! ». J'ai donc voulu savoir comment ils allaient coller ces dés. Certains élèves, les plus avancés, il faut le reconnaître, m'ont expliqué qu'il fallait reconnaître le « chiffre » du dé et retrouver ce nombre dans le tableau. Certains ont donné des exemples, ils ont pointé un dé, ont nommé le nombre représenté, et ont indiqué du doigt sa place sur la bande. Finalement, un élève a pointé la bande numérique affichée dans le coin regroupement et a souligné que c'était la même chose que la fiche.

Dans l'ensemble, les élèves avaient bien compris ce qu'il fallait faire, j'ai donc demandé aux élèves de reformuler la tâche à accomplir pour synthétiser : « Il faut découper les dés et les coller au bon endroit . ». Enfin, les élèves ont été répartis dans les ateliers.

Les élèves sont entrés très vite dans l'activité. J'ai tenté de m'assurer en les questionnant que tous exécutaient la tâche parce qu'ils s'étaient appropriés la consigne, qu'ils n'agissaient pas par mimétisme. En général, ils savaient ce qu'ils faisaient, le résultat qu'ils devaient obtenir. La majorité des élèves ont complété parfaitement la bande. Certains ayant perdu un dé ont laissé des cases vides. D'autres ont fait une inversion due à une confusion entre la constellation du quatre, ou du trois et celle du six.

c) Synthèse

L'élaboration collective de la consigne par les élèves a permis de les responsabiliser, l'activité s'est déroulée en autonomie. Ils ont su trouver les indices sur la fiche et ont employé des mots compris par leurs pairs. Cette forme de passation s'est donc avérée efficace. Cependant, je ne suis pas entièrement satisfaite de cette activité : les élèves plus avancés se sont très vite exprimés. Quant aux autres élèves, certains ont répondu à mes sollicitations,

mais d'autres, plus en retrait, n'ont pas vraiment participé. Comment s'assurer qu'ils tirent profit de l'élaboration collective d'une consigne ? Si je devais recommencer cette expérience, j'essaierais de faire élaborer une consigne, non pas en classe entière, mais dans un petit groupe que je saurais être plus en difficulté.

3. Troisième atelier : réaliser une collection identique

a) Présentation de l'activité

J'ai donné aux élèves une fiche sur laquelle se trouve un tableau de deux colonnes : dans la première figure des constellations du dé, dans la seconde, sept poussins. Les enfants devaient réaliser des collections de poussins, en les coloriant, identiques aux constellations du dé. Les élèves avaient déjà réalisé ce type de tâche, mais il s'agissait de constituer une collection à partir du nombre écrit en chiffre. J'ai considéré que cette activité pouvait tout de même être comprise implicitement par les élèves, j'ai donc tenté de vérifier cette hypothèse.

b) Déroulement

J'avais prévu de montrer la fiche 'numération' aux élèves sans commentaire mais aussi de leur présenter les crayons de couleurs pour induire la tâche à effectuer. Mais à peine avais-je dévoilé la fiche que les élèves s'exclamaient : « C'est facile, il faut colorier autant de poussins que sur le dé ! ». Effectivement, ce genre d'activité était bien connue des élèves. La consigne était implicite pour eux. Ils sont donc entrés sans difficultés dans l'activité, de façon très autonome. Je n'ai eu à faire que peu d'interventions. Quelques élèves ont pu colorier un poussin de moins ou de plus, mais après les avoir incités à compter les poussins, ils se corrigeaient assez vite, pour la plupart.

c) Synthèse

Certaines activités sont par leur nature implicites, d'autres sont induites par le matériel. J'ai d'ailleurs voulu mettre en valeur cet aspect. Mais ici, ce n'était pas nécessaire. Les élèves se sont référés au vécu de la classe, au contrat didactique mis en place avec la maîtresse titulaire. Néanmoins, ce contrat peut ne pas avoir été identifié par tous, le fait que

certains élèves aient explicité cette consigne, l'aient oralisée devant le groupe classe a peut-être permis à tous de comprendre ce qui était demandé.

4. Quatrième et cinquième ateliers : jeux de société

a) Présentation des activités

Lorsque j'avais introduit le premier atelier sur la constellation du dé, j'avais indiqué aux élèves qu'ils utiliseraient bientôt des dés dans des jeux de société. J'ai donc mis en place deux ateliers ‘ jeux de société’ en place, ces activités se déroulant en parallèle. Les élèves ont été repartis en fonction de leurs capacités. J'ai utilisé deux jeux mathématiques différents, jeux qui nous ont été donnés lors de notre formation continue à l'IUFM.

Le premier jeu, le jeu des animaux, se compose de six pistes de neuf cases. A chaque piste sont attribués un nombre et un animal, la constellation du dé correspondant à ce nombre est représentée sur chaque case de la piste. La règle du jeu est la suivante : lorsque le dé marque le nombre d'un animal, cet animal avance d'une case seulement. Le but du jeu est d'arriver le premier au bout de la piste. Ce jeu demande aux élèves de reconnaître les différentes constellations du dé, il y a validation collective puisque tous sont concernés par chaque lancer. En ce qui concerne la consigne, la grande difficulté sera de faire comprendre aux enfants qu'ils ne devront avancer que d'une case quelque soit le nombre indiqué par le dé.

Quant à l'autre jeu, le jeu de la poule et de l'œuf, je l'ai légèrement modifié pour qu'il puisse convenir à des élèves de moyenne section. Le jeu comporte une grande piste avec une case départ centrale et des cases ‘poule’, des paniers de couleurs différentes et des œufs pour chaque panier. Lorsque qu'un élève tombe sur une case ‘poule’, il doit relancer le dé et prendre autant d'œufs que l'indique le dé. Le but du jeu est de remplir son panier avec les œufs. Les enfants doivent donc reconnaître les constellations du dé, y associer une quantité et réaliser des collections équivalentes. Ce qui peut poser problème lors de la passation des consignes est le fait que ce jeu nécessite deux actions différentes : se déplacer sur la piste et prendre des œufs.

J'allais devoir donner les consignes de ces deux ateliers au même moment, les unes après les autres puisque ces deux ateliers allaient s'effectuer en parallèle. Dans ce cas précis,

donner les consignes consistait à donner les règles du jeux. Il m'a fallu donc déterminer quel atelier j'allais présenter en premier.

b) Déroulement

J'ai réuni les élèves dans le coin regroupement et leur ai annoncé qu'ils allaient jouer à des jeux de société et qu'ils utiliseraient des dés. J'ai présenté le jeu des animaux en premier car il n'y avait qu'une consigne à passer pour ce jeu. Je leur ai donc montré les pistes, j'ai fait observer la présence d'un nombre et la reprise de ce nombre par une constellation du dé sur la piste. J'ai alors formulé la règle du jeu en ces termes : « Lorsque le dé marque un, la chevrette avance d'une case ; lorsque le dé marque deux, le chien avance d'une case. » J'ai insisté : « Les animaux n'avancent que d'une case à la fois. » Afin de m'assurer de la compréhension des élèves, je leur ai fait énumérer la règle pour chaque animal : j'ai pointé les animaux sur les pistes et les élèves me donnaient leurs noms et les nombres correspondants. J'ai encouragé les élèves à me dire : « La vache avance quand le dé marque trois. » et ainsi de suite pour chaque animal, puis je leur ai demandé systématiquement : « De combien de cases avance cet animal ? ».

J'ai donc poursuivi la présentation des ateliers, je leur ai ainsi montré la piste du jeu suivant et leur en ai donné le nom. J'ai demandé aux élèves ce qu'ils observaient sur la piste. Ils ont remarqué les cases 'poules' et la case départ (« il y a des écritures »). Je leur ai donc expliqué que lorsqu'ils arrivaient sur une case 'poule', ils devaient relancer le dé et prendre autant d'œufs qu'indiquait le dé et que le but du jeu était de remplir son panier. Je leur ai montré un exemple de panier pour illustrer ma consigne. J'ai tenu à préciser que pour ce jeu, si le dé marquait cinq, on avançait de cinq cases. J'ai demandé à quelques élèves de reformuler les règles du jeu, mais je n'ai pas trop insisté. J'ai pensé que cette atelier aurait besoin de ma présence pour démarrer, j'aurais donc l'occasion d'insister plus à ce moment, voire de montrer l'exemple aux élèves.

J'ai finalement réparti les élèves dans les ateliers, j'ai installé les élèves au jeu des animaux en premier. J'ai pris soin de distribuer moi-même une piste à chaque élève et leur ai demandé quel était leur nombre. Je leur ai laissé un pion chacun, mais un seul dé pour le groupe. Je leur ai demandé de lancer le dé chacun à leur tour. J'ai assisté au premier lancer,

demandant qui devait avancer et de combien de cases. J'ai dû leur préciser que l'identité du lanceur ne comptait pas. Puis je suis partie installer l'autre atelier.

J'ai distribué un panier, un enveloppe contenant les œufs et un pion à chaque élève. Ensemble, nous avons décidé que le premier à jouer serait celui qui obtiendrait le plus grand nombre et avons déterminé le sens du jeu. Les élèves ont disposé leur pion sur la case départ et la partie a débuté. Certains élèves ont eu du mal à bien suivre la piste de jeu. Enfin, quand un élève est tombé le premier sur une case 'poule', je l'ai interrogé : « Que dois-tu faire quand tu es sur cette case ? ». Je suis restée pendant quelques tours pour relancer les élèves, pour m'assurer qu'ils commençaient à s'approprier les règles.

Pendant le reste de la séance, j'ai partagé mon temps de présence entre les différents ateliers. Celui du jeu des animaux était relativement autonome. Comme les élèves devaient tous vérifier ce que marquait le dé à chaque lancer, les élèves un peu moins rapides ont été aidés par leurs pairs, la validation venait du groupe entier. Par contre, le jeu de la poule a posé plus de problèmes aux élèves. Ils avaient bien saisi qu'il fallait prendre des œufs sur la case 'poule' mais ont parfois oublié de relancer le dé pour déterminer la quantité d'œufs : ils se référaient au premier lancer. Certains n'ont pas non plus respecté le tour de jeu, ce qui a pu provoquer quelques disputes. La nature de l'activité n'a pas permis aux élèves d'être autonomes.

c) Synthèse

Ces activités présentaient un intérêt particulier par rapport à la compréhension des consignes. En effet, donner les règles d'un jeu, c'est donner les consignes. Mais dans ce cas précis, l'élève ne devra pas répondre qu'une fois à la consigne. Jouer à un jeu, c'est répéter constamment la même action, exécuter plusieurs fois la consigne jusqu'à ce que le but final soit atteint. Il est donc important que l'élève lui-même formule les règles d'un jeu.

En ce qui concerne le jeu des animaux, les élèves se sont rapidement appropriés les consignes. La règle la plus difficile à faire accepter était de n'avancer que d'une case à la fois (ceci ne correspond à ce que les enfants connaissent) mais finalement, cela n'a pas vraiment posé problème. Je pense que ceci est dû en partie à la piste : le faible nombre de cases permet d'expliquer la nécessité d'avancer case par case. Par ailleurs, la piste donnait d'autres

indices : par exemple, la représentation sur la piste de la constellation du nombre auquel l'élève devait se référer lui permettait d'avoir un repère visuel lors des lancers du dé.

Le jeu de la poule n'a pas permis aux élèves d'être autonomes, bien que les élèves aient compris les règles. Ce jeu demande une succession d'actions, actions soumises à des conditions (je prends des œufs **SI** je tombe sur la case poule). Il reste difficile pour les élèves de mémoriser les règles et de solliciter la bonne règle au moment opportun. Cela demande de la pratique. Les élèves commençaient à intégrer les règles de la partie à la fin de l'activité, il faut donc répéter ce genre d'activité pour développer leur capacités et les conduire à plus d'autonomie.

Pendant ce stage, j'ai donc pu me rendre compte qu'il était difficile d'optimiser la phase de passation des consignes. Certaines activités sont propices à l'autonomie des élèves, c'est le cas quand les élèves peuvent clairement identifier les tâches à effectuer. Cependant, même si les consignes sont compréhensibles, certains facteurs peuvent être sources de confusion : en effet, lorsque l'élève doit effectuer plusieurs tâches à la suite, mieux vaut lui donner les instructions au fur et à mesure si cela est possible. Néanmoins, il ne faut pas hésiter à varier les formes de consignes et les activités pour augmenter les compétences des élèves. Pour finir, il m'est apparu évident que l'élève devait être impliqué d'avantage dans la passation de consignes. La capacité d'attention des enfants étant limitée, il est préférable de les mettre très vite en action, dès la passation de consigne.

CONCLUSION

La consigne occupe une place particulière à l’école, elle est le point de départ de tout travail scolaire. Elle est le lien direct entre l’objectif fixé par le maître et l’activité de l’élève. Elle permet à l’élève de se lancer dans la tâche à effectuer en induisant une action particulière de sa part : la consigne correspond donc à la phase de dévolution. C’est ainsi que la consigne va permettre la réalisation de l’objectif du maître. Son rôle est donc essentiel.

Il apparaît comme évident que, pour exécuter une consigne, il faut déjà la comprendre. Or, j’ai pu me rendre compte lors de mes différents stages que très peu d’élèves comprennent véritablement ce qu’il faut faire. Dans certains cas, ils se lancent tout de même dans l’activité sans vraiment se représenter la tâche à accomplir, dans d’autres cas, ils demandent régulièrement des explications au maître et perdent toute autonomie.

Il ressort de tout cela qu’un travail doit être mené sur les consignes, en tant qu’outil mais aussi en tant qu’objet d’apprentissage, et ce, dès les premières années d’école. Il faut que les élèves conçoivent très tôt l’importance de la compréhension de la consigne, ce qui justifiera à leurs yeux tout travail engagé dans le but d’améliorer cette compréhension. Ce travail doit se prolonger sur l’ensemble de la scolarité. Ainsi, en maternelle, l’effort portera sur la reformulation et le codage des consignes pour en arriver, au cycle III, à produire des consignes. On aura pris soin de développer les connaissances sur les éléments contenus dans une consigne pour mieux repérer les indices. On essaiera d’améliorer les compétences de lecture, ainsi, les élèves devront être capables d’anticiper sur l’activité demandée, sauront réinvestir les connaissances antérieures et pourront se représenter la production attendue.

Quant à l’enseignant, il doit sans cesse remettre en question ses pratiques : il doit se soumettre à une analyse critique de sa démarche . Il doit accorder un soin particulier à la rédaction de ses consignes s’il veut être efficace. Les consignes doivent être pensées lors de la préparation de la classe, en lien avec ses objectifs. Leur formulation ne doit pas être à l’origine de difficultés supplémentaires. De plus, les consignes doivent apparaître systématiquement sur les fiches de préparation telles qu’elles seront données. En outre, le maître doit veiller à instaurer un climat propice à la passation des consignes.

Grâce à ce mémoire, j'ai pu modifier ma façon d'aborder les consignes scolaires. Je me suis rendue compte que, lors de mes préparations, je n'accordais pas toute son importance à cet aspect, j'omettais même parfois de rédiger la consigne à l'avance. A l'avenir, je m'efforcerai de faire automatiquement figurer les consignes sur mes fiches de préparation, mais aussi, j'essaierai de mieux choisir mon vocabulaire, de bannir les mots polysémiques. De même, je réfléchirai à la pertinence des modalités de passation pour une activité donnée. J'essaierai d'accorder une place plus importante à l'élève, de l'impliquer d'avantage dans mes projets. Ainsi, je souhaite que cette réflexion me permette d'améliorer mes pratiques au bénéfice de mes futurs élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, CRDP d'Amiens, 1999, Cahiers Pédagogiques.

- ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, *Lecture d'énoncés et de consignes*, CRDP de Picardie, 1994.

- METTOUDI, Chantal/ YAÏCHE, Alain, *Travailler avec méthode, l'aide méthodologique*, Hachette éducation , 1996, L'école au quotidien.

- BRIAND, Joël / CHEVALIER, Marie-Claude, *Les enjeux didactiques dans l'enseignement des mathématiques*, Hatier, 1995, Hatier Pédagogie.

- DE VECCHI, Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette éducation, 1992, Pédagogie pour demain, Nouvelles approches.

- PASSEGAND, Jean-Claude, *Consignes et apprentissages à l'école maternelle*, CRDP de Dijon, 1991, Collection pédagogiques, les carnets.

- Ministère de l'éducation nationale, *Programmes de l'école primaire*, 2002, CNDP

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire donné dans une classe de CE2 - CM1

La consigne

Qu’est-ce qu’une consigne ? Donne un exemple
………

……

Où peux-tu trouver des consignes ? A quoi reconnais-tu que c’est une consigne ?

………

………

Est-ce que les consignes sont importantes en mathématiques ? Pourquoi ?
………

Prends-tu toujours le temps de bien les lire ou de les écouter ?
………

Est-ce que tu comprends toujours les consignes ?
………

Si tu ne comprends pas une consigne, que se passe -t’il? Que ressens-tu dans ces moments-là ?

………

………

Les consignes sont-elles toujours nécessaires ?

………

Annexe 2 : Fiche de préparation de l'atelier : découverte de la constellation du six

<table>
<tr><td colspan="2">Domaine d'activité : Découvrir le monde
Approche des quantités et des nombres</td><td>Niveau : MS
Durée : 20 minutes
Atelier 1</td></tr>
<tr><td colspan="3">Titre de la séance : Les constellations du dé : découverte de la constellation du 6</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs : Développer la connaissance des nombres jusqu'à 6 et de leurs représentations
Découvrir les constellations du dé</td></tr>
<tr><td colspan="3">Compétences :
• Etre capable de reconnaître les constellations du dé et y associer une quantité
• Reproduire les constellations du dé
• Comparer deux quantités
• Comprendre et exécuter une consigne</td></tr>
<tr><td colspan="3">Matériel :
- 1 dé géant
- 1 dé de 5 cm d'arête par élève, des jetons de plusieurs couleurs, des cartons, des gommettes</td></tr>
<tr><td colspan="3">Rôle du maître :
- Démarre l'activité, présente les faces du dé
- Donne les consignes au fur et à mesure de l'atelier, s'assure de leur compréhension et de leur suivi
- Questionne les élèves sur leur pratique, fait verbaliser les élèves</td></tr>
<tr><td>Déroulement :
1/ Lors de la présentation des ateliers du matin, la maîtresse indique au élèves qu'ils vont manipuler des dés, l'objectif à moyen terme est de réinvestir la connaissance des constellations du dé dans des jeux de société.

2/ L'atelier démarre par la présentation des faces du dé. La maîtresse interroge les élèves, leur demande de nommer les faces, de représenter le nombre avec leurs doigts, leur fait observer la disposition des constellations.

3/ Lancer du dé, y associer une quantité de jetons, (éventuellement comparer les différents tas qu'on obtient).

4/ Reproduction des constellations du dé sur des cartons, en collant des gommettes : les enfants reproduisent les constellations qu'ils ont tirées en s'aidant avec leur tas de jetons.</td><td colspan="2">Consignes :
Dans cet atelier, vous allez observer des dés car bientôt, vous devrez utiliser des dés dans des jeux de société.

1.Quel nombre vois-tu?

2.Montre-moi ce nombre avec tes doigts.

3. Lance le dé et prends autant de jetons que de points sur le dé. Fais des petits tas de couleurs différentes.

4. Colle autant de gommettes sur le carton que tu as de jetons pour chaque tas.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Observations, bilan
Insister plus sur la disposition des constellations
Insister sur la nécessité d'utiliser un carton différent pour chaque constellation</td></tr>
</table>

<u>Annexe 3 : fiche de préparation de l'atelier 'bande numérique'</u>

<table>
<tr><td>Domaine d'activité : Découvrir le monde
Approche des quantités et des nombres</td><td>Niveau : MS
Durée : 20 minutes
Atelier 2</td></tr>
<tr><td colspan="2">Titre de la séance : Les constellations du dé/ La bande numérique</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objectifs : Développer la connaissance des nombres jusqu'à 6 et de leurs représentations
Associer différentes représentations d'un nombre</td></tr>
<tr><td colspan="2">Compétences :
• Etre capable de reconnaître les constellations du dé
• Etre capable de reconnaître des représentations connues d'un nombre (chiffres, mains)
• Relier entre elles les différentes représentations d'un nombre
• Formuler une consigne à partir d'indice, se représenter la tâche à effectuer</td></tr>
<tr><td colspan="2">Matériel :
- Polycopiés, colle, ciseaux</td></tr>
<tr><td colspan="2">Rôle du maître :
- Encourage les élève à formuler la consigne (par un questionnement, des reprises)
- Vérifie la compréhension des élèves, les motive, les relance dans l'activité, les fait verbaliser</td></tr>
<tr><td colspan="2">Déroulement :

1/ Présentation du polycopié, prise d'indices par les élèves : faire observer le nombre de doigts, faire comparer ce nombre à celui inscrit au-dessus en chiffres.
Que voyez-vous sur cette fiche ?
→ élaboration collective de la consigne par les élèves, grâce aux questions du maître
A votre avis, que devez-vous faire avec cette fiche ?

2/ Envoi dans les ateliers : découper, coller les dés dans la colonne du nombre qu'ils représentent.
Le maître veille à ce que tous les élèves se soient appropriés la consigne, les relance, leur apporte une aide appropriée.

3/ Validation collective, au tableau, à l'aide de la bande numérique affichée au tableau</td></tr>
<tr><td colspan="2">Observations, bilan</td></tr>
</table>

<u>Annexe 4 : fiche de préparation de l'atelier 'réalisation d'une collection identique'</u>

Domaine d'activité : Découvrir le monde **Approche des quantités et des nombres**	Niveau : MS **Durée : 20 minutes** **Atelier 3**
Titre de la séance : Les constellations du dé/ réaliser une collection identique	
Objectifs : Développer la connaissance des nombres jusqu'à 6 et de leurs représentations **Associer une quantité à une représentation d'un nombre**	
Compétences : • **Etre capable de reconnaître les constellations du dé et y associer une quantité** • **Reconstituer une collection comportant autant d'éléments qu'une constellation** • **Reconnaître un type d'activité déjà rencontré, anticiper sur la tâche à effectuer**	
Matériel : - Polycopiés, crayons de couleurs	
Rôle du maître : - Présente le matériel, vérifie la compréhension de la consigne implicite - Relance la motivation, fait verbaliser (stratégies), interroge les élèves	
Déroulement : 1/ Présentation silencieuse du polycopié et du matériel, envoi des élèves dans les ateliers 2/ Les élèves réalisent la tâche qu'induit le polycopié. Le maître vérifie que chaque élève se représente la tâche attendue, encourage l'entraide, la reformulation entre pairs. On demande aux élèves d'expliquer comment ils procèdent pour obtenir une collection identique à telle ou telle constellation. Le maître valide les productions.	
Observations, bilan	

Annexe 5 : fiche de préparation des ateliers 4 et 5 (jeux de société)

<table>
<tr><td colspan="2">Domaine d'activité : Découvrir le monde
Approche des quantités et des nombres</td><td>Niveau : MS
Durée : 30 minutes
Ateliers 4 et 5</td></tr>
<tr><td colspan="3">Titre de la séance : Les constellations du dé / Jeux de société</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs : Développer la connaissance des nombres jusqu'à 6 et de leurs représentations
Réinvestir ses connaissances sur les constellations du dé dans un jeu de société</td></tr>
<tr><td colspan="3">Compétences :
Etre capable de reconnaître les constellations du dé
Etre capable de suivre une piste numérique
Maîtriser la comptine numérique jusqu'à 20 (jeu de la poule)
Respecter les règles du jeu</td></tr>
<tr><td colspan="3">Matériel :
- Jeu de la poule : 1 plateau jeu, 6 paniers de couleurs différentes + 20 œufs/ panier de la même couleur, 1 dé, 6 pions (mêmes couleurs que les paniers)
- Jeu des animaux : 6 bandes avec les pistes, 1 dés, 6 pions</td></tr>
<tr><td colspan="3">Rôle du maître
- Présente les activités et explique les règles des jeux
- S'assure de la compréhension de tous, du bon suivi des règles
- Aide l'élève à reformuler les règles</td></tr>
<tr><td>Durée</td><td colspan="2">Déroulement</td></tr>
<tr><td>5'</td><td colspan="2"><u>Présentations des ateliers de l'après-midi en classe entière</u>

Présentation des jeux mathématiques
-1/ Le jeu des animaux : 6 joueurs
Présentation des pistes : observation des animaux, des nombres,…
Enonciation de la règle : Le X avance quand le dé marque Y. Les animaux avancent seulement d'une case à chaque fois.
Faire reformuler les règles par les élèves, en les questionnant.

-2/ Le jeu de la poule : 4 à 6 joueurs
Présentation de la piste de jeu, demander aux élèves de dire ce qu'ils peuvent observer sur cette piste :case départ et cases 'poule'.
Règle du jeu : Lorsque tu tombes sur une case 'poule', relance le dé et prend autant d'œufs que de points sur le dé.
Le but du jeu est de remplir son panier avec les œufs.
Montrer le matériel</td></tr>
</table>

5’ 20’	<u>**Installation des élèves dans les différents ateliers**</u> Les ateliers jeux sont envoyés aux table, la maîtresse installe le ***jeu des animaux*** en premier (le jeu de la poule est sur la table, sans le dé, les élèves prennent connaissance du matériel en attendant). Distribution des pistes, on s’assure que les élèves ont compris quel nombre ils représentent. Faire lancer le dé : **quel nombre ? Qui avance ?** (l’identité de celui qui lance le dé n’a pas d’importance pour le jeu, demander que **tous lancent le dé, les uns après les autres**) ***Le jeu de la poule*** : distribuer le matériel pour chaque élève, désigner celui qui commence (en lançant le dé par exemple, à voir avec les élèves), et désigner dans quel sens on va tourner. Commencer le jeu. Rester pendant quelques minutes pour s’assurer que les élèves ont compris, attendre qu’un élève tombe sur une case ‘poule’ pour que les élèves formulent ce qu’ils ont à faire dans ce cas. <u>**Jeu**</u> : La maîtresse passe dans les différents ateliers pour faire verbaliser.
Observations, bilan	

Résumé :

La consigne reste le point de départ de toute activité, sa compréhension est donc un élément déterminant dans la réussite des élèves. Cet outil doit faire l'objet d'un apprentissage particulier à l'école, il faut améliorer les compétences des élèves.

Quant à l'enseignant, il doit approfondir sa réflexion sur la consigne et apporter un soin tout particulier à sa rédaction. Il doit faire en sorte que ses consignes soient adaptées aux capacités des élèves et qu'elles permettent d'atteindre les objectifs fixés.

Mots-clés :

consigne / formulation / compréhension / dévolution / activité